



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O PROJETO INTERVENTIVO E O REAGRUPAMENTO

Aprendizagem impondo limites à heterogeneidade

Elenice Viana dos Santos

Professora-orientadora Mestre Juliana Duarte

Professora monitora-orientadora Mestre Andréia Mello Lacé

Brasília (DF), maio de 2013

Elenice Viana dos Santos

O PROJETO INTERVENTIVO E O REAGRUPAMENTO

Aprendizagem impondo limites à heterogeneidade

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Mestre Juliana Duarte e da Professora monitora-orientadora Mestre Andréia Mello Lacé.

Brasília (DF), maio de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Elenice Viana dos Santos

O PROJETO INTERVENTIVO E O REAGRUPAMENTO **Aprendizagem impondo limites à heterogeneidade**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Msc Juliana Fonseca Duarte
(Professora-orientadora)

Msc Lívia Silva Souza – SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

,

Ao meu Deus que é Amor.

Aos meus amores Francisco e Sofia.

À minha família que é graça de Deus.

À escola, onde amo trabalhar.

AGRADECIMENTOS

Não são muitas as pessoas que na hora de nos ajudar a decidir sobre algo que nos tomará tempo e energia conseguem nos encorajar com firmeza.

Para essa Pós-graduação tive como primeiro apoio o da professora Cristiana Valério com a informação da existência do curso, na véspera da aula inaugural.

Na escola, o apoio da professora Tânia com o envio de toda a documentação necessária, apesar do término do período de inscrição.

Em casa, Sofia Ashley, minha filha e Francisco de Assis, meu marido, ambos são fonte de amor e presença de Deus na minha vida.

Na família, o respeito e admiração. Representando a todos, destaco Claudio Viana, meu irmão caçula, pela disposição que tem de revisar meus rascunhos, sempre incentivando e impulsionando a minha capacidade criadora.

Durante o curso, outros apoios se fizeram necessários. Todos os profissionais da Escola Classe 64, em especial dos professores que atuam no BIA e a toda equipe de coordenação pedagógica. Representando a todos, destaco Marilene Linhares e Érica Milhomem, pessoas com quem divido intimamente as dores e as alegrias de tentar concretizar o desejo de alfabetizar todas as crianças da escola.

No curso, apesar do medo causado pela falta de conhecimento sobre a proposta à distância - via internet - os profissionais com quem tive contato foram todos brilhantes e deram todo o apoio necessário para o crescimento profissional de todos os cursistas. Em especial destaco Professor Antonio Alves de Siqueira Júnior, por ter sido o primeiro e soube acolher, sem deixar de interferir, todas as vezes que foi necessário. Posteriormente, a orientadora MSc. Andréia Mello Lacé que, pacientemente, apresentou os aspectos estruturais da pesquisa. E finalmente a Professora MSc. Juliana Duarte que soube brilhantemente, encaminhar a todos, com calma e firmeza, no universo da linguagem formal da pesquisa.

Para encerrar os agradecimentos destaco uma grande educadora, Esther Pillar Grossi, fundadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa, representando a todos com quem pude aprender a acompanhar e interferir no processo de aprendizagem de alfabetizando, com o respeito de quem sabe onde estes se encontram e o que deve ser feito para encaminhá-los para outro patamar.

A todos eles agradeço o desejo de continuar aprendendo.

*No meio do meu caminho
tem coisa de que não gosto.
Cerca, muro, grade tem.
No meio do seu, aposto,
tem muita pedra também.
Pedra? Ou ovo?
Fim do caminho?
Ou caminho novo?*

Ana Maria Machado (2010)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta, por meio da abordagem qualitativa, dados avaliativos sobre o Projeto Interventivo (PI) e o Reagrupamento Intraclasse (RI) realizados na Escola Classe 64 de Ceilândia, DF. Ambos são estratégias de intervenção pedagógica e princípios adotados pelo Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que corresponde ao 1º ciclo do ensino fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), com a finalidade de atender aos diversos níveis de aprendizagem de estudantes agrupados em salas pelo critério etário, salvo raríssimas exceções. Diante da heterogeneidade apresentada em todas as turmas do bloco, o problema da pesquisa é posto ao pretender, por meio de três instrumentos de coleta de dados, analisar o quanto estas intervenções possibilitam aprendizagens a todos os estudantes. Para tanto se fez necessário conhecer como outros estados da federação que adotaram o sistema de ciclos se organizam para atender a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem nas salas de aula. O que estabeleceu a escolha dos descritores desta pesquisa que tem como objetivos saber quais são as potencialidades e as fragilidades; quais as dificuldades encontradas na Escola Classe 64 de Ceilândia para a realização de tais ações e como os estudantes avaliam estes momentos. Os dados obtidos pelos instrumentos registro da observação e questionário foram cruzados entre si e analisados a partir do referencial teórico, o que permitiu compreender melhor e ampliar o campo conceitual sobre a problemática central que circunda o projeto interventivo e reagrupamento que depende, primordialmente, para cumprir a função de atenuar o gigantesco problema da heterogeneidade de níveis numa mesma turma, do grau de sistematização do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Heterogeneidade. Trabalho coletivo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos analisados do GT-13- EF da ANPEd, de 2000 a 2012	15
Quadro 2: Qual das estruturas de atividades você conhece bem e já usou em sala de aula? ...	29
Quadro 3: O que você tem aprendido ao participar das atividades propostas	30
Quadro 4: Como você tem convivido com estudantes alfabetizados e não alfabetizados?.....	30

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CEB	Classe Especial Bilíngue
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
DA	Deficiência Auditiva
DF	Distrito Federal
DV	Deficiência Visual
EC64	Escola Classe 64 de Ceilândia
EF	Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PI	Projeto Interventivo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RI	Reagrupamento Intercalasse
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UE	Unidade Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Trabalhos Analisados	14
1.2 Estratégias desenvolvidas no DF para atender a heterogeneidade de níveis	17
1.2.1. Projeto Interventivo	17
1.2.2 Reagrupamento Interclasse.....	19
1.3 Termos similares ao PI e RI.....	20
1.3.1 Laboratório de Aprendizagem - (LA).....	20
1.3.2 Turmas de Progressão – (TP)	21
1.3.3 Turmas Multisseriada	21
1.3.4 Possibilidades e Vulnerabilidades	21
2 METODOLOGIA	23
2.1 Instrumentos de coleta de dados	24
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	26
3.1 Relato da realização da coleta de dados	26
3.2 O Projeto Interventivo e Reagrupamento na escola	26
3.3 Registro da observação.....	28
3.4 Percepções das professoras.....	29
3.5 Percepções dos estudantes	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE A – CARTA ÀS PARTICIPANTES	42
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	43
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES	44
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DISCENTES	46
APÊNDICE E – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
APÊNDICE F – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	48
ANEXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS	49

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada na Escola Classe 64 de Ceilândia, (EC64) onde, há seis anos, atuo como coordenadora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) ¹.

A escola iniciou o ano letivo de 2012 com 803 alunos, divididos em 17 turmas no turno matutino e 16 turmas no turno vespertino. Dentre as turmas do BIA, temos Unidades Especiais (UE) com alunos que apresentam Deficiência Auditiva (DA), duas alunas com síndrome de “down” em classes de 1º ano e uma turma Classe Especial Bilíngue (CEB), no 4º ano, com alunos com DA e Deficiência Visual (DV).

Tabela 1 – Modalidades de ensino / N° de turmas da EC 64

Modalidade de ensino	Turmas	Ano de escolaridade	Alunos
Educação Infantil	4	1º período	96
	4	2º período	78
Ensino Fundamental de 09 anos	6	1º ano (BIA)	122
	5	2º ano (BIA)	116
	5	3º ano (BIA)	143
	5	4º ano	135
	4	5º ano	113
Total	33		803

Organização: Elenice Viana dos Santos (2013).

A escola tem como um dos referenciais para o trabalho pedagógico, a escolha de um eixo temático anual, que se preocupa em atender princípios amplos relacionados com a própria legislação educacional, especialmente àqueles consubstanciados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), o que promove o trabalho coletivo em torno do mesmo objetivo aclamado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Educar o aluno em uma perspectiva de cidadania plena, considerando as dimensões cognitiva, afetiva, cultural e física, para que possa intervir no contexto social, dentro dos princípios da ética, responsabilidade, solidariedade, respeito ao outro e à diversidade cultural (PPP-2010/2011-Escola Classe 64 de Ceilândia).

¹ É uma organização escolar em ciclos de aprendizagem. Compreende o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos, enturmadas pelo critério de idade. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 14).

Dentre os princípios mais pertinentes a ação pedagógica e a função social que exerce na comunidade foram destacados a igualdade de condições e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte do saber e o respeito à liberdade e apreço à dignidade humana.

Em todas as turmas do BIA, do 1º ao 3º ano, há alunos que apresentam os mais variados níveis na leitura e escrita. São turmas organizadas a partir do critério etário até o final do 3º ano, devido à progressão continuada adotada pelo governo do DF.

Em cada turma é possível encontrar alunos alfabetizados e também alunos que se encontram em níveis ainda muito rudimentares do processo de alfabetização. São dois grupos de alunos que necessitam de intervenções dentro de campos conceituais distintos.

No grupo de alunos que ainda não se apropriaram do sistema alfabético, há variados níveis, mas são diferenças que favorecem a aprendizagem, porque o conjunto de hipóteses em relação à leitura e escrita desse grupo pode ser partilhado e enriquecem todos que se encontram do nível pré-silábico ao alfabético, não deixando de necessitar de momentos diversificados. Porém, os alunos que já estão alfabetizados necessitam confrontar suas hipóteses em outro conjunto de conceitos. E dentre esses alunos há uma diversidade de níveis que também exigem um trabalho diversificado.

Portanto, em cada sala de aula do BIA, as diferenças ultrapassam o limite do necessário e desejável para que os alunos possam aprender com seus pares. Esses alunos não formam uma turma que possui uma diversidade de níveis de um mesmo núcleo de aprendizagem, esses alunos só possuem em comum, por um determinado tempo, a idade.

Tal constatação tem subsídios teóricos desenvolvidos que defendem um núcleo comum de aprendizagens, mas não serão discutidos nesta pesquisa, uma vez que o foco aqui é analisar as intervenções criadas, uma vez que o núcleo comum de aprendizagens não foi respeitado na organização em ciclos. Vale ressaltar que núcleo comum de aprendizagem não significa homogeneidade, mas um conjunto de diferenças que não impedem o diálogo entre pares, isto é, todos podem construir relações horizontais de conhecimento.

As diretrizes do BIA, documento que norteia todas as ações pedagógicas dos três primeiros anos do ensino fundamental (EF) apresenta cinco princípios que visam garantir o êxito das crianças: ensino da língua, Reagrupamento Interclasse (RI), Projeto Interventivo- (PI), formação continuada e avaliação formativa.

Dentre os princípios apresentados serão analisados os que permitem diferentes formas de reorganizar os alunos, de acordo com suas necessidades de aprendizagem, para responder

ao problema desta pesquisa, expresso na seguinte questão: O PI e RI, no BIA, possibilitam aprendizagem às turmas com níveis discrepantes de aprendizagem?

Para responder a questão, fez-se necessário estabelecer objetivos que direcionaram o caminho trilhado e o público alvo da pesquisa. Assim, o objetivo geral foi analisar o quanto os princípios do Projeto Interventivo e Reagrupamento Interclasses apresentados nas Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização dão conta dos diferentes níveis de aprendizagem encontrados numa sala de aula, onde o único critério para enturmação dos alunos é a idade.

Os objetivos específicos definidos para alcançar o objetivo geral foram:

- Analisar as mudanças de paradigmas educacionais que promoveram mudanças na forma de organizar o tempo e espaço escolar em alguns estados da federação que são similares ao PI e RI desenvolvidos no Distrito Federal.
- Mapear as dificuldades encontradas, considerando os pontos de vistas dos professores e dos gestores, para a realização do Projeto Interventivo e Reagrupamento.
- Identificar a receptividade dos alunos quanto à dinâmica que permite que participem de atividades em outra sala, com outro professor, no momento da realização das intervenções

O público alvo pesquisado foram os alunos e professores das turmas do Bloco Inicial de Alfabetização da Escola Classe 64 de Ceilândia, Distrito Federal (DF), onde, há seis anos, vem sendo feito uma adequação dos princípios da própria escola aos objetivos legais exigidos na implantação do BIA.

É importante ressaltar que está foi uma grande oportunidade de avaliação do quanto as estratégias da política educacional não seriada correspondem às necessidades de uma sala de aula que tem como característica a heterogeneidade.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado Referencial teórico, teve a função de ampliar o campo de visão do pesquisador sobre a realidade que está sendo analisada, indicando pontos de convergência e divergência com outras realidades. O segundo esclarece a metodologia que foi utilizada para obtenção dos dados que forem necessários. O terceiro apresentou a análise dos dados obtidos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Foi feita opção por apenas uma fonte de pesquisa devido à escassez do tempo e o grande número de trabalhos que foram apresentados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), primeira fonte visitada a partir dos descritores desta pesquisa, especialmente no Grupo de Trabalho 13 (GT-13) - Ensino Fundamental.

A ANPEd apresenta rigor na seleção dos trabalhos a ela submetidos por caracterizarem-se pela representatividade nacional. É uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A ANPEd estrutura-se por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Os descritores emanados do problema desta pesquisa necessitaram de ampliação devido os termos “Projeto Interventivo” e “Reagrupamento” terem sido encontrados somente em dois trabalhos apresentados na ANPEd por Villas Boas (2006, 2009).

A autora avaliou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) aqui no DF e em suas pesquisas apresentou os termos Projeto Interventivo e Reagrupamento que referem-se às estratégias adotadas em sistemas de ensino que se organizam em ciclos, variando de estado para estado, de governo para governo e num mesmo Estado da Federação. Esse fato justificou recorrer aos trabalhos apresentados pelo GT-13, nas reuniões 23^a a 34^a da ANPEd, de 2000 a 2011, que fazem referência ao sistema de ensino não seriado, com a expectativa de encontrar estratégias similares às que estão sendo realizadas no DF, para tecer com mais referências uma rede de relações argumentativas que justifiquem tais práticas como intervenções que favoreçam as aprendizagens de alunos em turmas com níveis discrepantes de aprendizagem.

1.1 Trabalhos analisados

Das pesquisas apresentadas no GT-13 da ANPEd, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2012, que trataram da problemática da escola não seriada. Dessas 17 reuniões anuais da ANPEd, a partir do descritor “Ciclo” e título, foram pré-selecionados 23 trabalhos, elencados no quadro abaixo, sendo que somente em 2002 não foi encontrado nenhum trabalho. Os dois trabalhos referentes ao DF foram apresentados em 2006 (avaliação do Bloco

Inicial de Alfabetização com um ano de implantação) e em 2009 (Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização) pela pesquisadora já citada anteriormente.

É visível em 2005, pela quantidade de trabalhos apresentados, a euforia causada pela evocação da implantação dos ciclos em alguns estados brasileiros, inclusive no DF. Após leitura dos resumos foi possível descartar algumas obras e deter-se em outras.

Novas indagações surgiram durante o processo de escrita deste capítulo de revisão de literatura, onde o tema parece ter sido tão amplamente discutido na academia e tão pouco nas escolas onde o sistema de ciclo é inserido com raras ou nenhuma discussão.

Quadro 1: Artigos analisados do GT-13 (Ensino Fundamental) da ANPED, de 2000 a 2012

Ano	Títulos dos artigos	Autores	Apresentam estratégias equivalentes ao PI/RI?
2012	Barreiras de aprendizagem no ensino fundamental: O papel dos Laboratórios de Aprendizagem	SANTIAGO, Mylene C.; SANTOS, Mônica P. dos	Laboratórios de Aprendizagem
2011	Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: Um estudo do tempo escolar no ensino fundamental	PINHO, Ana S.T. de	Grupo por série
2011	Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal?	BUJES, Maria Isabel E.; POÇAS, Jaqueline de M. R.	Projetos de trabalho
2010	A zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores	MACHADO, Laêda B.	Não menciona
2009	Os ciclos do fracasso escolar: Da marginalidade à diversidade cultural	FARIA, Gina Glaydes G.	Não menciona
	Escola em ciclos: O desafio da heterogeneidade na prática pedagógica	COUTO, Cremilda Barreto	Não menciona
	Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização	VILLAS BOAS, Benigna M. de F.	Projeto Interventivo
2008	Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: Análise de teses e dissertações (2009 a 2006)	MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia	Não menciona
	Concepções de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo	JACOMINI, Márcia A.	Não menciona
2007	A organização da escolaridade em ciclos: Impactos na escola	FERNANDES, Claudia de Oliveira	Trabalho pós- recreio

Ano	Títulos dos artigos	Autores	Apresentam estratégias equivalentes ao PI/RI?
2006	Escola em ciclos: Explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação	MAINARDES, Jefferson	Não menciona
	A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF	VILLAS BOAS, Benigna M. de F.	PI/RI
2005	A escola em ciclos e os ciclos na escola: Um lugar de qualidade?	AGUIAR, Denise R. C.	Não menciona
	Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais	FERNANDES, Claudia O.	Não menciona
	Representações de estudantes e famílias sobre uma escola por ciclos	FORTES, Gilse H. M.	Não menciona
	Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: Faces de uma mesma “moeda”	DIAS, Vagno E.M.	Não menciona
	Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: Concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores	GOMES, Suzana dos S.	Não menciona
	A organização da escola em ciclos: Aspectos da política na sala de aula	MAINARDES, Jefferson	turno contrário
2004	Turmas de progressão na organização escolar em ciclos: Repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização	RODRIGUES, Maria Bernadette C.	L.A. T.P.
	Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001)	JACOMINI, Márcia A.	Não menciona
2003	A progressão continuada e a inteligência dos professores	GUILHERME, Claudia C. F.	Não menciona
2001	A promoção automática na década de 1950: Uma revisão bibliográfica	FERNANDES, Claudia de O.	Não menciona
2000	T P na escola cidadã: A organização escolar, o planejamento pedagógico e a construção das normas de convivência em discussão	XAVIER; RODRIGUES; HICKMANN; FORTUNA; JUNQUEIRA	Não menciona

Fonte: Site ANPEd (www.anped.org.br), organizado por Elenice Viana dos Santos (2012).

Após leitura exploratória, foi detectado que 14 artigos não mencionaram estratégias similares ao Projeto Interventivo e Reagrupamento e nove apresentaram as seguintes denominações: Laboratório de Aprendizagem e Turmas de Progressão (três), Grupos por série

(um), Projeto Interventivo (dois) e Reagrupamento (um), Trabalho diversificado (um), Projetos diversificados após o recreio (um), Classes de apoio no turno contrário (um). Dos 14 que não mencionaram as estratégias, 12 não foram descartados por apresentarem posições acerca do que será analisado sobre os processos de construção das práticas em questão.

Ao analisar essas estratégias como princípios da escola ciclada, pretendeu-se refletir como se dá esta política, considerada progressista, no palco da sala de aula, onde os atores sociais, professores e alunos e toda a comunidade escolar percebem as consequências positivas e negativas do que não é amplamente discutido. Essa é uma imposição sistêmica.

Quanto aos procedimentos para a análise, após leitura preliminar, a elaboração das seguintes questões norteou a leitura exploratória: Como o projeto interventivo e reagrupamento dão condições de atendimento a alunos que se encontram extremamente distantes em relação aos níveis de aprendizagem? As estratégias mencionadas são adequadas para a produção de aprendizagens? Quantas vezes na semana serão necessárias para o desmembramento se caracterizar como rotina que produz aprendizagem? Como o professor reage ao verificar que outro profissional não atendeu adequadamente o aluno por ele encaminhado? Esses questionamentos foram feitos com a finalidade de subsidiar a construção de um discurso substancial para as categorias de análises colocadas na pesquisa.

1.2 Estratégias desenvolvidas no DF para atender a heterogeneidade de níveis

1.2.1 Projeto Interventivo

Villas Boas (2006) apresenta o PI como um dos princípios metodológicos do BIA e como mecanismo de correção de fluxo para alunos do 3º ano. A partir de análise de documentos referentes à implantação do BIA, a autora salienta que somente em 2008, o projeto foi estendido aos anos anteriores, ainda pelo mesmo motivo de correção de fluxo:

No entanto, a Resolução nº 2/2006 do C.N.E. - DF, Art. 10, afirma que os alunos com sete anos ou mais, sem histórico escolar, devem ser matriculados no 1º ano. Por isso, o PI do BIA pode abranger todos os alunos que estão em defasagem de série em relação à idade matriculados no Bloco, considerando se as especificidades e objetivos educacionais de cada ano (VILLAS BOAS, 2010, p. 42).

A partir das considerações sobre a avaliação formativa, atualmente, o projeto foi realmente estendido a todos os alunos que precisam de intervenção, independente de estarem

em defasagem idade série. Porém, a concepção da avaliação formativa ainda não estava presente nos discursos oficiais do ensino (VILLAS BOAS, 2010), o que a autora verifica ao analisar uma circular que estendia o projeto aos 4º e 5º anos.

A Circular nº 27, de 17 de abril de 2009, da Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais, estende o Projeto Interventivo para a 3ª e a 4ª séries/4º e 5º anos e esclarece: [...] o referido projeto não se constitui como programa de **correção de fluxo escolar**, mas sim como estratégia pedagógica que visa possibilitar aos alunos em **defasagem idade-série** (3ª e 4ª série/4º e 5º ano) maiores oportunidades de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2010, p.42, grifo nosso).

A partir das considerações sobre a avaliação formativa, atualmente, o projeto foi realmente estendido a todos os alunos que precisam de intervenção, independente de estarem em defasagem idade série. Porém, a concepção da avaliação formativa ainda não estava presente nos discursos oficiais do ensino (VILLAS BOAS, 2010), foi o que a autora verificou ao analisar uma circular que estendia o projeto aos 4º e 5º anos.

A Circular nº 27, de 17 de abril de 2009, da Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais, estende o Projeto Interventivo para a 3ª e a 4ª séries/4º e 5º anos e esclarece: [...] o referido projeto não se constitui como programa de **correção de fluxo escolar**, mas sim como estratégia pedagógica que visa possibilitar aos alunos em **defasagem idade-série** (3ª e 4ª série/4º e 5º ano) maiores oportunidades de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2010, p.42, grifo nosso).

A autora não concorda com o uso da expressão defasagem idade-série no sistema de ciclos, porque literalmente a expressão advoga outros princípios que não coadunam com os ciclos e evocam a exclusão e a discriminação.

Segundo documentos norteadores (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 24 apud VILLAS BOAS, 2010, p. 41), o objetivo do projeto interventivo é “promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, que atenda aos alunos da etapa III com defasagem idade/série.” Somente 2009, o PI foi estendido aos estudantes dos anos iniciais do EF, do 1º ao 5º ano, que estejam apresentando performances aquém das metas de aprendizagens previstas para cada ano, o que já inclui os alunos com defasagem idade/série, que estiverem nesta situação. Ou seja, os dados avaliativos que indicam onde se encontram os esquemas de pensamento do estudante, sobre o que se quer que ele aprenda, servem como base para o planejamento de intervenções intencionais planejadas, coletivamente, em favor da aprendizagem de todos os alunos que a ele são encaminhados.

Há uma preocupação com os alunos que participam do PI não sejam alvos de rótulos depreciativos (VILLAS BOAS, 2009). A proposta sugerida pela autora, para evitar processos discriminatórios, proporcionando em algum momento que todos os alunos tenham

O PI, a partir das análises de documentos por Villas Boas, apresenta características próprias.

É contínuo em relação ao seu desenvolvimento; é sempre oferecido; é temporário em relação aos alunos que dele se beneficiam; não é padronizado, porque os alunos que por ele são atendidos apresentam necessidades diferentes. Por isso não é elaborado uma só vez para um ano inteiro; é constantemente atualizado, em função das necessidades dos alunos que a ele são encaminhados; não tem professor nem alunos fixos (VILLAS BOAS, 2009, p.3).

Há uma preocupação com os alunos que participam do PI não sejam alvos de rótulos depreciativos (VILLAS BOAS, 2009). A proposta sugerida pela autora, para evitar processos discriminatórios, proporcionando em algum momento que todos os alunos tenham alguma atuação no projeto, que pode ser até mesmo a de colaborador do professor, não são suficientes e até corroboram para o processo discriminatório.

Nesse projeto os professores trabalham com um grupo menor de alunos e em função de necessidades bem definidas, o que torna sua atuação facilitada (DISTRITO FEDERAL, 2012). É necessário que eles se comprometam com a aprendizagem do estudante e estejam preparados para praticar a avaliação formativa.

O PI pode ser realizado no horário contrário ao normal ou mesmo durante o turno de aulas. Cabendo a coordenação do trabalho fazer as adaptações de acordo com a realidade da escola. Apesar de apresentarem muitas dúvidas e insegurança quanto às práticas do BIA, professores reconhecem a existência de contribuições significativas advindas do desenvolvimento do PI e RI, segundo pesquisas de Villas Boas (2009).

1.2.2 Reagrupamento Interclasse

O reagrupamento é um princípio do BIA que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens e contempla as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2012). O trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, o que favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades. Há possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Uma das características que diferencia o Reagrupamento do Projeto Interventivo é a quem é destinado. O Reagrupamento implica em movimentar todos os alunos de uma classe, de uma fase e ou de toda a escola separando-os por nível de aprendizagem, enquanto que o PI implica em atender apenas aos estudantes que estão apresentando dificuldades em alcançar as metas de aprendizagem esperadas para o ano de escolaridade em que se encontra.

É no momento da realização do PI que a escola pesquisada apresenta divergência na operacionalização apresentada por Villas Boas (2009) e Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Segundo a coordenação da escola, quando há movimentação apenas das crianças que não estão acompanhando as turmas, essas passam pelo desconforto de serem destacadas como as que não estão aprendendo e não aproveitam bem a oportunidade por estarem sendo discriminadas.

1.3 Termos similares ao Projeto Interventivo e Reagrupamento

1.3.1 Laboratório de aprendizagem

O Laboratório de Aprendizagem (LA) foi descrito nos trabalhos de Santiago e Santos (2012) e por Mainardes (2006). Segundo os autores, trata-se do atendimento a todos os alunos que apresentam alguma dificuldade, indicados pelos professores e se agrupam em um espaço, independente do nível em que se encontram. Pretende-se que as aulas tenham como ponto de partida as diferenças de conhecimento e experiência dos estudantes.

O LA foi criado para oferecer oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes identificados como aqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem, buscando superar a cultura do fracasso escolar que legitima determinadas práticas escolares que excluem e naturalizam preconceitos de raça, de gênero, de classe, entre outros (SANTIAGO; SANTOS, 2012, p.4).

Nessa organização não se garante um núcleo comum de não saberes e saberes numa mesma turma.

1.3.2 Turmas de Progressão

Segundo Rodrigues (2005, p.1), as Turmas de Progressão são “agrupamentos de alunos para atendimento especializado visando a incluí-los assim que possível, nas turmas do

ano-ciclo”. Ou seja, os alunos com dificuldades de acompanhar as turmas serão atendidos separadamente para posteriormente serem socializados aos seus grupos de estudos. Esse atendimento é direcionado para alunos que fogem à regra. A idade e o nível de aprendizagem são critérios relativizados e não se apresenta como padrão de organização, mas causam constrangimentos aos alunos mais velhos e com dificuldade de atendimentos diversificados.

Pretende-se que as aulas tenham como ponto de partida as diferenças de conhecimento e experiência dos estudantes.

1.3.3 Turmas multisseriadas

Pinho (2011) denuncia que, na Ilha de Maré, os professores não consideram a organização multisseriada como forma de desenvolvimento do currículo. Também não reconhecem os alunos fazendo parte da turma que é una e diversa ao mesmo tempo. Então, dividem os alunos em grupos seriados. Entretanto, esta classificação nem sempre corresponde aos níveis de conhecimento nas diferentes áreas de conhecimento.

Desse modo, segundo Pinho (2011) os critérios de agrupamento dos alunos não favorecem as trocas entre os alunos, de maneira que uns possam colaborar com as aprendizagens dos outros. Mesmo assim o trabalho do professor não é diversificado. Ele parte do princípio que os alunos estão nivelados pelo o que se espera aprender em cada série e ignora o nível em que os alunos se encontram em relação ao que está sendo ensinado.

1.3.4 Possibilidades e vulnerabilidades

Santiago e Santos (2012) debatem o processo complexo e contraditório que se estabelece ao oferecer a participação no LA especificamente para alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem, consolidando-se com uma forma de considerar as diferenças ao mesmo tempo em que as enfatiza e as hierarquiza. Ou seja, para Santiago e Santos (2012, p.5) o LA, enquanto “política municipal de intervenção na educação escolar expressa preocupações com a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão e também de exclusão em educação, dentro das escolas”.

Mainardes (2005) aponta a heterogeneidade das classes como uma dificuldade para maioria das professoras envolvidas na pesquisa, por não saber como trabalhar e não receberem nenhuma orientação. O autor deixa clara a necessidade de estudos sobre os

processos de aprendizagem em salas de aula que possuem um eixo de interesses comuns a partir do critério etário.

Entender os processos de aprendizagem, identificar e substituir os procedimentos que provocam exclusão e não permite a aprendizagem nas salas de aula, faz-se necessário e urgente não somente aos professores que atuam em escolas, mas, sobretudo aos dirigentes que constroem políticas públicas.

2 METODOLOGIA

A abordagem que será adotada nesta pesquisa será a qualitativa, porque as informações coletadas no ambiente escolar, na maioria das vezes, não poderão ser quantificadas apenas. Ou seja, os dados da realidade educativa envolvem representações subjetivas que precisam ser analisadas. (MINAYO, 2010). É preciso delimitar que tipo de ciência se deseja fazer, como definir as formas como o sujeito se relaciona com o objeto na investigação, de acordo com a concepção de homem, de realidade e de história que constituem o campo da pesquisa. (GAMBOA, 2006).

Os sujeitos desta pesquisa são os professores e alunos do 1º ao 3º ano, do BIA, a equipe gestora da Escola Classe 64 de Ceilândia, o que inclui os coordenadores pedagógicos, e foram assim distribuídos:

Tabela 2: Público alvo

Turno	1º ano		2º ano		3º ano		Total	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Matutino	1	28	1	25	1	15	3	68
Vespertino	2	40	1	25	1	28	4	93
Total	3	68	2	50	2	43	7	161

Fonte: Secretaria da EC64, organizado por Elenice Viana dos Santos (2013).

As sete turmas que puderam participar realizaram Reagrupamento e Projeto Interventivo durante o ano letivo de 2012. Essa prática está sendo construída na escola desde o ano de 2006. O objeto pesquisado é constituído pelas práticas de intervenção que pretendem atender alunos por nível de leitura e escrita, uma vez que, em todas as turmas do BIA, atualmente denominadas de 1º Bloco ou 1º Ciclo, encontram-se alunos nos mais variados níveis.

A partir da percepção dos professores, equipe gestora e alunos, o desvendamento da ética e a estética da escola que se organiza para realização do Projeto Interventivo e Reagrupamento pode permitir uma reflexão sobre o que impede a aprendizagem dos alunos, apesar da existência de tais intervenções.

A interpretação dos fenômenos que ocorrem em sala de aula permite que os elementos culturais que caracterizam o mundo vivido pelos alunos sejam desvendados. (TRIVIÑOS, 1987). Os autores envolvidos no processo de aprendizagem precisam refletir sobre suas

práticas e como elas se expressam em sala de aula, para que o fazer pedagógico não perca o seu real sentido, transformando-se em apenas obediência burocrática ao sistema de ensino que exige que suas propostas e diretrizes sejam cumpridas.

Nesta pesquisa, busca-se conhecer as relações entre as várias práticas interventivas dos professores dos três primeiros anos no ensino fundamental e o atendimento diversificado aos alunos, estabelecendo uma correlação.

Conforme Triviños (1987), a forma como se estabelece os procedimentos de coleta de dados, a pesquisa constitui um estudo de caso, um dos tipos de estudos descritivos que aprofunda o conhecimento de uma realidade delimitada, cujos resultados podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de novas pesquisas, a partir do que ocorre na Escola Classe 64 de Ceilândia, sobre as possíveis relações entre as práticas interventivas dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental e o efetivo atendimento diferenciado aos alunos, devido à heterogeneidade de saberes e não saberes numa mesma turma.

2.1 Instrumentos de coleta de dados

O registro da observação livre como instrumento de coleta de dados foi proposto porque, segundo Triviños (1987, p.157), “as reflexões que são advindas desse processo são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, e perspectiva de buscas diferentes”. A observação livre foi realizada com um membro da direção, dois coordenadores e um professor de cada ano de escolaridade, que foi escolhido pelo critério tempo de atuação no BIA e na escola.

A construção do questionário semiaberto se justificou pelo fato de se desejar conhecer a intencionalidade das professoras ao avaliarem os projetos de intervenção. As respostas abertas refletem as características das professoras como sujeitos de um fazer científico, a educação, possuindo implicações diversas em sua realização.

O questionário aplicado às professoras continha nove questões abertas que tratavam das intencionalidades em relação às formas avaliativas aplicadas no primeiro ciclo do ensino fundamental. Há interesse em situar a historicidade do fenômeno como consequência de uma realidade nacional que acompanha todas as secretarias de ensino que adotam ciclos como forma de proposta nos momentos de projetos de intervenção para dar conta de uma organização escolar ciclada.

Além de investigar as concepções dos atores envolvidos sobre os projetos em questão, o questionário também procura saber o nível de conhecimentos que eles detinham sobre o processo de intervenção e os sentimentos e percepções que permeiam as ações. São dois ingredientes em prática durante o processo interventivo que podem gerar reações ainda não refletidas amplamente pelos educadores.

Para elucidar a opinião dos estudantes sobre os momentos de RI e PI, na modalidade interclasse, ou seja, quando há necessidade de sair da própria classe, foi solicitado aos discentes que respondessem à questão: Você gosta de participar do PI e RI na escola?

A resposta de cada participante foi recolhida em uma pequena cédula, onde o estudante assinalou um “x” na opção (sim) ou na opção (não). As respostas foram separadas por turno, ano de escolaridade e turma. Logo após foi perguntado aos alunos, oralmente, sobre o que deveria continuar e o que deveria mudar nos momentos de realização do PI e RI.

Dessa forma foi possível garantir a opinião individual de cada criança por meio da cédula. As respostas às questões sobre os pontos positivos e negativos do RI e PI ficaram restritas aos que se pronunciaram oralmente, de forma espontânea.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

3.1 Relato da realização da coleta de dados

Quanto ao questionário, das 16 turmas do BIA, apenas 12 professoras foram convidadas para respondê-lo, devido a duas turmas estarem sem as professoras regentes por motivo de licença médica, tendo como substitutas professoras contratadas temporariamente e que não tiveram oportunidade de acompanhar os projetos em questão. Também não foram convidadas duas professoras de turmas de Unidade Especial, que correspondem ao 1º e 2º anos, devido, no início do ano, às próprias professoras terem colocado para coordenação que não seria produtivo para as turmas especiais participarem dos projetos devido à impossibilidade mútua de participação, diante das particularidades de tais turmas.

Das doze professoras convidadas, seis responderam ao questionário e dentre estas, somente uma não aplicou o questionário aos estudantes. No entanto, neste grupo de participantes havia duas professoras de cada ano do Bloco Inicial de Alfabetização, com exceção de uma professora do 1º ano.

De certa forma isso garantiu 50% da representação da realidade a ser analisada. As demais professoras que justificaram a não participação mencionaram que os períodos de fim e início do ano são muito tensos e ocupam prioritariamente o tempo, o que não permitiu tranquilidade para responder as questões.

Devido à representatividade das seis professoras que responderam e o calendário apertado das atividades do curso, não se fez necessário desenvolver nenhuma outra técnica que facilitasse a participação das demais professoras.

3.2 O Projeto Interventivo e Reagrupamento na escola

O projeto é descrito nas Diretrizes pedagógicas do BIA e no Currículo em Movimento, que atualmente encontra-se em processo de validação nas escolas do DF, como uma proposta de intervenção pedagógica.

O percurso da construção do Projeto Interventivo nos documentos legais não apresentou mudanças significativas. O objetivo de correção de fluxo, indicando apenas alunos que apresentam defasagem idade/série, foi mote para os anos 2005, 2006 a 2009, mantendo a forma discriminatória de retirar esses estudantes de suas salas de aula, o que não coincidia com os princípios da escola em 2006.

As diretrizes atuais ampliam a indicação do PI a todos os alunos que estejam necessitando de acompanhamento, independente do ano de escolaridade e idade, no entanto, mantêm a mesma forma de atendimento discriminatório e apresentam grande preocupação de que tal intervenção não se confunda com correção da distorção idade/série apresentada também em 2009. Não são esclarecidos os motivos da solicitação.

Estudantes defasados idade/série: estudantes com mais de dois anos de defasagem. Mesmo que o estudante não apresente necessidades de aprendizagem (o foco é o avanço da aprendizagem). [...] Contudo, é importante termos cuidado para não confundirmos com estratégias de correção da distorção idade/série (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.68).

Em 2006, a escola iniciou coletivamente, a partir de estudos e reflexões sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, uma prática diferenciada que atendesse a todos os alunos que não estavam aprendendo. Em 2007, optou por uma organização diferente do que as Diretrizes prescreviam no tocante à restrição de indicação e na forma em que são retiradas as crianças das turmas.

Quanto à indicação, por entender que as crianças que não são alfabetizadas no 1º ano são as mesmas que não estão e possivelmente não terão condições de serem alfabetizadas no 3º ano, desde 2007, na EC64, o PI foi estendido a todas as turmas do bloco, mesmo não sendo solicitação prescrita nas diretrizes oficiais.

Os estudantes com idade acima de 8 anos são enturmados na etapa III. São formadas turmas específicas para o atendimento daqueles que, após a avaliação diagnóstica, não demonstrarem as habilidades necessárias para a sua enturmação na 3ª série (VILLAS BOAS, 2006, p.6).

Quanto à forma de organização das crianças, após analisar as reações dos estudantes que são inscritos em particular no PI, no mesmo horário das aulas e/ou em turno contrário, verificou-se que os estudantes que apresentavam necessidades específicas de aprendizagem e tinham constrangimentos ao serem diferenciados dos demais estudantes. A oportunidade oferecida não era recebida positivamente, o que dificultava o bom aproveitamento dos estudantes.

Diante do exposto, diferentemente do prescrito nas diretrizes, a escola passou a oferecer, em 2008, o PI coletivo nos mesmos dias do Reagrupamento Interclasse, momento em que todos os estudantes se movimentam na escola para realização de atividades de intervenção. A ação diferenciou-se como um recurso a mais para o grupo de estudantes inscritos no PI, a quantidade menor de estudantes por turma, a possibilidade de realizar duas

ou três vezes por semana coletivamente, além das possibilidades individuais de cada professora em sala.

Villas Boas (2009) tem acompanhado o desenvolvimento do PI no DF e observou que ele tem sido palco de grandes aprendizagens para a escola, que a cada dia, por meio de estudos e análise de sua própria prática tem ampliado suas concepções sobre o projeto.

Dessa forma, apesar das diretrizes citadas acima, a EC64 tem tentado não expor coletivamente os estudantes, não os identificando como os que não acompanham o processo para não produzir efeito de rotulações e estereótipos.

3.3 Registro de da observação

A intenção de provocar esses autores a relatarem sobre essas atividades foi descaracterizar o cunho burocrático que as práticas pedagógicas recebem quando determinadas por chefias superiores, externas à escola, cujo registro é exigido em documentos como o diário de classe, PPP e apresentado em forma de projeto exigido pelo Centro de Referência de Alfabetização (CRA).

Quanto aos participantes desta pesquisa, trouxeram variáveis que interferem na realização do PI e RI apontando as fragilidades existentes no trabalho coletivo da escola que, para ser efetivado, depende de conexões que variam da estrutura física à percepção do professor sobre o processo de aprendizagem.

É possível inferir sobre os diferentes ângulos de visão apresentados pelas participantes e a equipe de coordenação. Houve apenas uma participante que teve mais condições de realizar as intervenções do que as outras. O que lhe possibilitou apontar situações que promoveram tais condições, enquanto as outras denunciaram a fragilidade do trabalho coletivo diante da problemática da heterogeneidade.

Mainardes (2006) considera que essa dificuldade enfrentada por professores em sala de aula, aumentou devido processo de implantação dos ciclos, que somadas a outros fatores acabam por promover a exclusão com o propósito de se ter um eixo de interesses comuns a partir do critério etário. Diante disso, Mainardes (2006) sinaliza a importância de preparo do professor para atendimento das classes heterogêneas.

Mainardes (2005), apesar de considerar a importância do LA, constatou em muitos casos, por meio da observação e análise que atividades em salas de aula estavam muito acima do que a criança conseguia realizar sozinha e, geralmente, elas recebiam uma ajuda insatisfatória. O impacto mais sério disso era para as crianças ainda não alfabetizadas.

A maioria das professoras envolvidas na pesquisa estava preocupada com a heterogeneidade das classes, no entanto, não sabia como trabalhar com ela e afirmavam que não recebiam orientações claras e explícitas para fazerem isso (MAINARDES, 2005, p11).

Não havia evidência, segundo Mainardes (2005) de que os professores em geral estivessem atendendo as diferentes necessidades dos estudantes.

Para alguns estudantes, a continuidade na aprendizagem era apenas formalmente garantida. Apesar de serem promovidos automaticamente dentro do ciclo, em todas as classes observadas havia estudantes que não estavam progredindo em termos de aprendizagem efetiva (MAINARDES, 2005, p11).

A participante que conseguiu realizar um maior número de intervenções atribuiu como condição favorável, o fato de ter experiência em classes de alfabetização e manter a mesma equipe de trabalho há alguns anos. As demais colocaram a dificuldade de realização do trabalho coletivo com a rotatividade de professores. Há equipes que trocam de 3 a 4 professores durante o ano, na maioria das vezes por motivos de licença médica.

3.4 Percepções das professoras do Bloco Inicial de Alfabetização

Cada uma das 14 questões do questionário respondidas pelos participantes serão analisadas a seguir.

Quadro 2: Qual das estruturas de atividades você conhece bem e já elaborou para uso em sala de aula?

Professoras Participantes		Pré-silábico	Silábico	Alfabéticos e alfabetizados	Alfabetizados Nível 2/3	Alfabetizados Nível 4/5
1º Ano	1	x	x	x		
	2	x	x	x		
2º Ano	3					x
	4	x	x	x	x	x
3º Ano	5	x			x	
	6			x	x	x

Organização: Elenice Viana dos Santos (2013).

Observando os dados do quadro 2, pode-se inferir, com exceção da participante 4, que a aprendizagem das professoras em relação às intervenções destinadas aos vários níveis de

leitura e escrita fica restrito às que corresponde ao ano de escolaridade em que esta profissional atua. Isso deixa claro, que há professoras que não estão preparadas para atender aos estudantes que não cumpriram as metas exigidas nos anos anteriores.

O quadro a seguir, evidencia que há uma possibilidade de formação continuada em serviço. É possível observar que, apesar dos esforços, ainda há fragmentação da compreensão do processo de aprendizagem.

Quadro 3: O que você tem aprendido ao participar das atividades propostas?

Participantes		A didática dos diferentes níveis	A importância do trabalho coletivo
1º Ano	1	x	
	2		x
2º Ano	3	x	
	4	x	
3º Ano	5		x
	6		x

Organização: Elenice Viana dos Santos, 2013

Cada professor tem mais facilidade e interesse em aprender apenas o que lhe está sendo mais cobrado, o que se espera do ano de escolaridade em que ele está atuando, deixando para o trabalho coletivo as minorias de estudantes presentes em cada turma que ainda não apresentam o perfil esperado para aquela turma.

No próximo quadro, as participantes expõem a grande dificuldade estabelecida nas turmas excessivamente heterogêneas.

Quadro 4: Como você tem convivido com estudantes alfabetizados e não alfabetizados?

Professoras Participantes		Dificuldade, trabalho árduo e preocupante	Um pouco mais fácil, por um lado, turma reduzida	Consolidou o trabalho coletivo com as professoras do mesmo ano
1º Ano	1	x		
	2		x	
2º Ano	3	x		
	4			x
3º Ano	5	x		
	6	x		

Organização: Elenice Viana dos Santos, 2013

Todas participantes consideraram que as estratégias coletivas são importantes e não atrapalham a rotina da sala de aula. Porém, apesar de ser um princípio do PPP da escola, o trabalho coletivo esbarra-se em muitos problemas.

A necessidade da realização do PI e RI como parte da rotina da escola é almejada por todos, variando apenas nas exigências de formas. As participantes consideram que o aluno é da escola e os recebem com a mesma intenção que recebem os da própria turma. Mas houve queixas sobre a falta de atendimento adequado de algumas professoras.

A efetivação das intervenções é dificultada por problemas objetivos e subjetivos. Os primeiros estão relacionados com falta de espaço e número de profissionais suficientes para atender grupos menores de estudantes por nível de aprendizagem. Além de não contar com profissionais para substituir eventuais ausências. Os segundos estão relacionados com a dificuldade dos profissionais partilharem os estudantes da turma que são diretamente responsáveis com professores que ainda não tiveram oportunidade de conhecer bem o trabalho. E quando conhecem e não compartilham dos métodos de determinados professores, o trabalho coletivo fica comprometido.

A dificuldade de diluir a turma, de conceber os estudantes dos outros como seus próprios, apresentadas nas falas das professoras denunciam a não existência de uma equipe em que todos podem confiar no trabalho de cada membro, ou seja, a essência para o trabalho coletivo que é anunciada por Villas Boas.

Os agrupamentos e reagrupamentos são dinâmicos e constantes. Não existem turmas fixas, que caminham juntas durante todo o ano letivo. [...] As conquistas dos estudantes é que regem a forma de agrupá-los e reagrupá-los. Portanto, um dos grandes desafios é a construção, pela equipe da escola, de processo que possibilite a realização diária da avaliação da aprendizagem do estudante, por meio de todas as atividades desenvolvidas (VILLAS BOAS, 2006, p.12).

A autora aponta o problema da rigidez na manutenção de turmas fixas como primeiro desafio para a implantação do bloco de alfabetização ou ciclos, o que implica construir uma escola desvinculada das características da escola seriada, como a fragmentação do trabalho e o seu desenvolvimento não-diferenciado.

Porém, essa flexibilidade só foi possível com professoras com vínculos de convivência e confiança mútua. Apesar dos resultados do trabalho dessas professoras, que apresentam afinidades profissionais, muitas vezes esse tipo de trabalho era denunciado como formação de turma pelo critério nível de aprendizagem. O que era inconcebível nas falas das articuladoras

do CRA, evidenciando que os momentos de intervenção não poderiam exceder ao ponto de se perder o vínculo com a turma referência. O que se distancia muito das palavras de Villas Boas (2006) na citação acima.

Outro ponto abordado revelou que a rotina diária possível na escola é o trabalho imenso de infinitas tentativas (frustradas) de consolidar um trabalho coletivo e o sofrimento solitário de cada professor que convive diariamente com um altíssimo nível de heterogeneidade de níveis de aprendizagem em sala não atingindo os resultados esperados.

Villas Boas (2009) avalia os resultados do projeto a partir do número de estudantes em defasagem idade/ano de escolaridade ou série e se interroga:

Todos esses estudantes foram atendidos pelo Projeto Interventivo? Em que medida o Projeto contribuiu para as aprendizagens desses estudantes? Quantos tiveram suas necessidades atendidas? Por quanto tempo cada estudante esteve desenvolvendo atividades no Projeto? No caso do não-atendimento de estudantes pelo Projeto, quais foram as razões desse fato? Estas questões, estreitamente vinculadas às dimensões política, social e pedagógica do Projeto, ainda não têm resposta. Esse é um dos desafios do Projeto para o ano de 2009 (VILLAS BOAS, 2006. p.11).

Estas questões foram respondidas pelos atores do processo, porém não foram atendidas e, infelizmente, a Secretaria de Educação do DF, que ainda não atendeu as questões do primeiro ciclo, tem a pretensão de propor a ampliação de outros ciclos.

Assim, a qualidade percebida nos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEDF e evidenciada pelos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB sugerem a necessidade de ampliação do Bloco, com vistas à formação de um segundo CICLO DE APRENDIZAGEM que proporcionaria a continuidade desse trabalho sistematizado de alfabetização e letramentos iniciados com o BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.109).

É necessário repensar com responsabilidade de gestor que é muito diferente de se colocar publicamente e oficialmente de forma indiferente ao caos que a implantação de suas próprias políticas causa na escola.

O período de realização do Projeto Interventivo deverá ser estabelecido pela equipe escolar, em função das necessidades dos estudantes. A **unidade escolar não pode paralisar as suas ações** justificando que **não tem espaço e pessoas para atender**. O que precisa ser garantido é o atendimento adequado e indicado para que os estudantes envolvidos alcancem a aprendizagem com proficiência e tranquilidade para dar seguimento ao seu percurso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012, p.69, grifo nosso).

Corroboram com o parágrafo anterior, sobre a falta de apoio e a frieza como as autoridades respondem às demandas da escola, o texto Perguntas e Respostas - 2º Ciclo de Aprendizagem (2013), entregue aos professores pela SEEDF, no início deste ano.

10. Serão destinados professores para o desenvolvimento do Projeto Interventivo?

Não. O projeto interventivo é uma estratégia didático-pedagógica que deve ser planejada, desenvolvida e acompanhada pelos profissionais da escola.

11. Nas escolas onde não há espaços para a realização do Projeto Interventivo, como fica?

A escola pensará atividades para o Projeto Interventivo considerando as condições reais para o desenvolvimento.

A SEEDF criará as estruturas necessárias para a implantação do ciclo a partir de um planejamento a médio e longo prazo.

É importante mencionar que o BIA correspondente ao primeiro ciclo, desde 2006 e a realização do Projeto Interventivo e Reagrupamento, não são práticas consolidadas em todas as escolas da rede. a escola analisada é uma das exceções, apesar das muitas dificuldades que os profissionais encontram para manter a rotina necessária para a consolidação das aprendizagens.

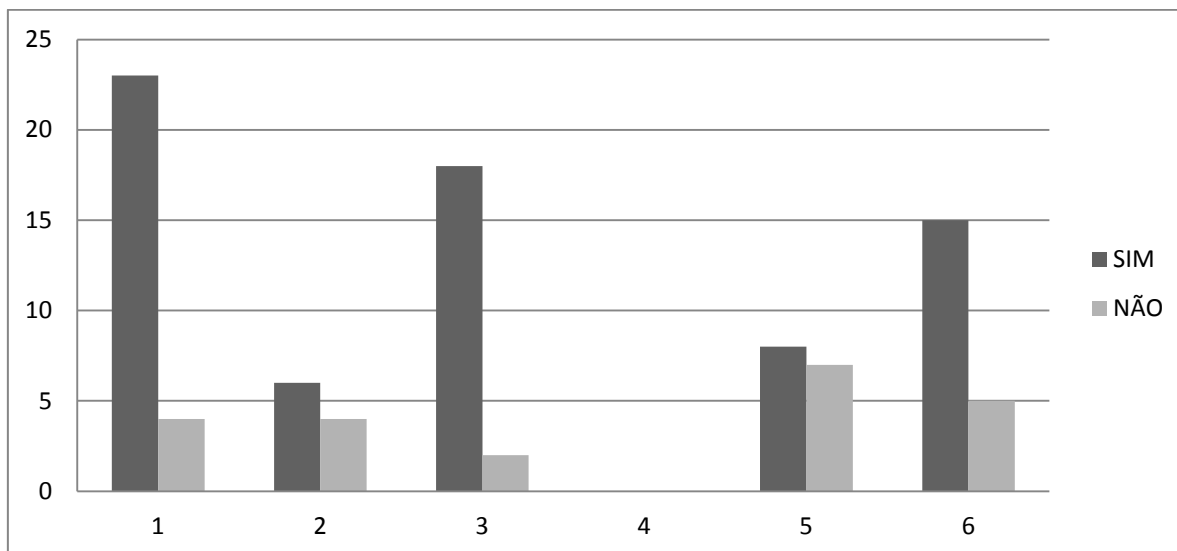
Somente as turmas do 2º ano puderam desenvolver rotineiramente as intervenções devido ao tempo em que essa equipe foi formada e mantida. As demais equipes sofreram mudanças constantes de membros, antes e durante o ano letivo. Acrescentando, ainda, a dificuldade da equipe do 1º ano, com aluna com necessidades individuais, contando apenas com uma única monitora para atender todos os alunos com necessidades especiais da escola, não tendo nenhuma substituta nas ocasiões em que se ausentava.

As autoridades responsáveis pelo ensino público parecem não escutar as exigências feitas pelos pesquisadores e professores que clamam por formação sobre o processo de aprendizagem; por estrutura física que comporte o atendimento diferenciado aos estudantes; pelo fortalecimento do trabalho coletivo, cuja fragilidade se dá pela ausência de um número de funcionários condizente com o número de estudantes da escola, incluindo substitutos para os momentos de ausência; por escola inclusiva que garanta aprendizagem a todos os alunos, sendo imprescindíveis monitores suficientes para atender alunos que exigem atendimento individualizado.

3.5 Percepções dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização

Os estudantes tiveram a oportunidade de participarem da pesquisa por meio de uma cédula, marcando Sim ou Não em resposta à pergunta: Você gosta de participar do Projeto Interventivo e Reagrupamento?

Gráfico 1: Você gosta de participar do Projeto Interventivo e Reagrupamento?



Organização: Elenice dos Santos, 2013.

Logo após, oralmente responderam sobre os pontos positivos e negativos do PI e RI.

O questionário foi assim utilizado para facilitar que as questões fossem respondidas pelas crianças, independentemente do nível de alfabetização. Individualmente, marcando o “sim” ou “não” e oralmente de forma espontânea.

Uma das professoras participantes não aplicou o questionário com os estudantes; ela participou da equipe que mais realizou os projetos na modalidade interclasse (na mesma fase). Trata-se de turmas do 2º ano, com a equipe de professoras atuando há vários anos no mesmo turno e ano de escolaridade, onde a qualidade de uma completa a outra reciprocamente. Estas professoras declaram que a quantidade de vezes que realizam os projetos depende dos resultados da avaliação formativa que é feita mensalmente. Quando recebem estudantes muito defasados do ano anterior, a estratégia é utilizada diariamente. Na medida em que os estudantes recuperam as metas do ano anterior e vão saindo do risco de não alcançarem as metas do ano em que estão, os projetos são realizados de forma menos compassada.

As demais professoras recolheram a opinião dos estudantes e em quatro das turmas há, de duas a cinco, crianças que rejeitaram o PI e RI. Em outras duas turmas, ambas reduzidas,

apresentaram sete crianças que não gostam do remanejamento. No geral, houve 23% de rejeição. Por menor que fossem esses índices, não poderiam ser banalizados. São 22 crianças entrevistadas que apontam a necessidade de se avaliar e descobrir os motivos da rejeição.

As crianças conseguiram levantar várias questões já colocadas por todas as participantes, porém, uma ainda não havia sido mencionada: o pouco tempo para realizar a atividade iniciada, não sendo permitido pintar as gravuras, nem terminar em sala para não gerar tumulto na rotina da sala de aula. A atividade só seria concluída quando desse certo o próximo dia de projeto. Então, quem faltou no encontro anterior não tinha como continuar a tarefa. E havia os que estavam no início, mas não estavam no segundo momento.

Tais situações geravam, principalmente nos estudantes e professoras dos grupos alfabetizados, um grande desconforto. Um apêndice no horário escolar sem a possibilidade de conclusão. O que fazer com as atividades incompletas? O estudante não poderia fazer em sala, porque a professora não teria como atender aos vários grupos ao mesmo tempo por necessitarem de orientação diferenciada. Essas atividades não poderiam ser dadas para casa, pelo mesmo motivo, o estudante necessitaria de orientação. A necessidade de uma rotina é mais uma vez suplicada nas queixas dos estudantes.

No entanto, os estudantes disseram que nos dias de projeto aprendem muito. Essa fala dos estudantes chama a atenção para que sejam analisados os dias de aula sem projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados por meio dos vários instrumentos utilizados e principalmente do relato da observação dos participantes, foi possível tecer uma rede de significados que possibilitou um olhar menos apaixonado sobre o Projeto Interventivo e Reagrupamento. Um olhar menos dicotômico: A favor ou contra? Mantém ou eliminam-se as estratégias consideradas imprescindíveis para o favorecimento das aprendizagens de estudantes agrupados em turmas, pelo critério etário. O olhar que foi ampliado com a bibliografia lida encontrou algumas semelhanças do que ocorre no microespaço de uma escola pública da periferia do DF, com o que acontece em outros estados da federação. Encontrou respaldo teórico para explicar fenômenos que se repetem em ambas as realidades. Desses destacam-se: o trabalho coletivo e a heterogeneidade das turmas. O trabalho coletivo com as dificuldades de sua realização e a heterogeneidade exigindo do professor uma opção preferencial pela minoria bem mais distante da meta a ser alcançada naquele ano ou pela maioria com potencialidades de atingir o esperado ainda naquele ano.

São poucos os docentes que incorporaram as práticas de intervenção coletiva, porque cultivaram uma confiança profissional e que, ano após ano, fazem questão de escolher o mesmo ano de escolaridade, no mesmo turno. Os demais não contam com essa afinidade. Mudam de etapas/ anos de escolaridade e a cada ano letivo iniciam novas parcerias. Enfrentam dificuldades em desmembrar a própria turma com colegas que ainda não conquistaram a confiança de partilhar tudo, até os próprios estudantes. Tal fato foi amplamente verificado nos relatos das observações e respostas do questionário que denunciaram a dificuldade de estabelecer uma rotina de pelo menos três vezes por semana, como a maior fragilidade dos projetos em questão, uma vez que a modalidade coletiva acontece sem a rotina necessária, por envolver a coordenação e depender da presença de todas as professoras do turno. Esta modalidade apresenta muitos obstáculos que dificultaram o estabelecimento da rotina necessária para que os estudantes construam os conceitos inerentes aos atos de leitura e escrita.

Os participantes indicam a necessidade de proteger a modalidade coletiva, que se apresenta como mais viável, apesar das tantas variáveis que interferem na rotina de sua realização. Por ser de responsabilidade da coordenação pedagógica, o projeto depende da presença efetiva do coordenador. Porém, quando o ano letivo inicia, estes atores estão substituindo professoras em sala de aula, até que sejam nomeadas professoras de contrato temporário, o que chegou a demorar até três meses. Em 2013, o processo se deu de forma

mais rápida, no início de março, e as coordenadoras retomaram suas atividades que foram divididas em muitas frentes de trabalho.

Ou seja, as equipes de professoras que dependerem exclusivamente das coordenadoras, por não possuírem afinidade com a equipe ou insegurança em promover as ações, não conseguirão organização suficiente para realizar os projetos na modalidade intraclasse, com o mesmo ano de escolaridade.

Também em 2013, a primeira intervenção, na versão coletiva, de responsabilidade da coordenação, diante de todas as demandas, estava prevista somente para abril, com o agravante de ser mês de encerramento de bimestre, com avaliações bimestrais, conselho de classe e reunião de pais. Tais atividades costumeiramente cancelam as atividades coletivas dos Projetos PI e RI, por exigirem a participação da coordenação juntamente com os professores que estão em horário de coordenação.

Então, todo o trabalho para a obtenção de uma avaliação que revele o nível em que se encontram os estudantes, planejamento das intervenções, organização de novas turmas, escolha de professoras que tenham afinidade com as necessidades de cada turma do projeto, dão a impressão que as aprendizagens dos estudantes estão sendo priorizadas, porque se trabalha muito a partir das necessidades deles, mas não se obtém a rotina necessária e essencial para a consolidação das aprendizagens. Esse fenômeno é considerado o calcanhar de Aquiles da escola e a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo foi observada em todos os instrumentos de coleta de dados.

Há uma preocupação das professoras em encontrar uma estratégia que garanta a modalidade coletiva, sem perder a rotina necessária, ou seja, sem as fragilidades que provocam o cancelamento das atividades, que são afetadas por variáveis que estão fora de controle. No entanto, a modalidade coletiva conta somente com o grande esforço de professoras e coordenadoras envolvidas num processo viciado. Infelizmente, todas as energias gastas para que haja uma rotina numa estrutura em que conta a adequação como regra, nunca como exceção. O que nos remete às professoras presentes que dependem dos que não estão para realização do trabalho que é coletivo, sendo impedidas de realizar ou sempre que possível adequando-se. Em ambas as situações prejudica-se o atendimento diferenciado aos estudantes.

Os participantes apontam para a dificuldade das professoras em garantir aprendizagem aos estudantes em turmas em que a heterogeneidade de saberes e não saberes em sala de aula ultrapassa aos limites de serem mediados pelo professor.

A heterogeneidade como problema também foi apresentada nos dados apresentados pelos participantes da escola pesquisada, como fenômeno que deu sentido a existência e a realização dos projetos Interventivos e Reagrupamento. Porém, a escola ainda se debate, à procura de uma forma de não interromper a rotina de tais ações. Ou seja, a realização do Projeto Interventivo e Reagrupamento são duas das principais estratégias para administrar a heterogeneidade, mas é dificilmente viabilizada, apesar de todos os desgastes para realizá-la.

Na escola, os papéis de outros profissionais como pedagogo, orientador educacional estão muito bem definidos e não deixam brecha para participarem rotineiramente dos projetos, sendo necessária uma política pública que amplie o quadro de professores para substituir professores que faltam pelos mais variados motivos e a nomeação de um coordenador responsável pela organização dos projetos, uma vez que, atualmente as atribuições da coordenação na escola contribuem para o cancelamento das atividades dos projetos em questão.

Todavia, das muitas outras dificuldades colocadas pelos participantes, os recursos acima mencionados de ampliação de número de profissionais são realidades muito distantes a serem alcançadas e um dos principais motivos de cancelamento das atividades. O que obriga os responsáveis pelo ensino público a repensarem com mais responsabilidade a estrutura hoje imposta que coloca em risco todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Mas, para o momento, foi possível analisar que formas de organizar o tempo e espaço escolar podem interferir no grau de heterogeneidade de níveis de aprendizagem numa mesma turma. Foi possível também foi possível analisar o quanto os princípios do Projeto Interventivo e Reagrupamento apresentados nas diretrizes do BIA encontram interferências estruturais e conceituais que os impedem de efetivamente garantir aprendizagens a uma turma de alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Ou seja, o Projeto Interventivo e Reagrupamento não são estratégias estanques, ambas fazem parte de um contexto global que eclodem na escola, assumindo a feição que cada realidade lhe conceder.

O projeto interventivo e Reagrupamento, por mais que sejam bem indicados ao favorecimento das aprendizagens, devido à forma de como as turmas estão organizadas, sem a garantia de um núcleo comum de não saberes, que contemple certo nível de heterogeneidade benéfica, o que temos atualmente nas escolas quanto à estrutura física e número de profissionais na equipe gestora, incluindo a coordenação para compor as turmas do projeto e substituir ausências de professores regentes não garantem a rotina necessária para a realização das intervenções, de pelo menos três vezes por semana, tempo ideal para que a consolidação das aprendizagens seja possível.

Sendo assim, ficou evidenciado que a verdadeira rede de apoio é a possibilidade de aprendizagem das crianças, quando se é garantido algumas condições, não apenas estruturais, mas, sobretudo conceituais. O que deixa um grande desejo de continuar buscando questões referentes à aprendizagem. Questões que indiquem como a aprendizagem se efetiva e quais as políticas educacionais são as mais assertivas, para que a reprovação e a repetência sejam exterminadas das escolas brasileiras sem levarem junto as possibilidades de aprendizagens necessárias para construção de todo o cidadão brasileiro.

Na mesma escola pesquisada, outros dados poderiam, para o novo estágio da pesquisa, ser buscados como comparativo das situações iniciais e finais em que se encontram os alunos quanto à efetivação de aprendizagens de leitura e escrita, independente de terem sido aprovados ou não. Outro olhar poderia ser dirigido à didática adotada nas turmas, tendo como referência os dados obtidos nas avaliações das situações em que se encontram os alunos. E muitos outros elementos poderiam surgir à medida que a bibliografia elencada fosse lida.

É urgente continuar a pesquisar, analisar, confrontar autores com a realidade da escola.

REFERÊNCIAS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. 2. Ed. Brasília: SEEDF, 2012.

_____. *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília: SEEDF, 2006.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Campinas, SP: 2006.

GROSSI, E. P. *Didática dos níveis pré-silábicos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MAINARDES, J. A organização da escola em ciclos: Aspectos da política na sala de aula. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 28., GT13, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/ef.gt13>>. Acesso em: 4 out 2012.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 27, nº 94, p. 01-21, Jan/Abr. 2006. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em: 4 out 2012.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PINHO, A. S. T. de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: Um estudo do tempo escolar no Ensino Fundamental. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 34., GT13, Natal, RN. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/34/textos/gt13>>. Acesso em: 10 out 2012.

RODRIGUES, M. B. C. Turmas de Progressão da escola cidadã. Repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 28. GT13, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes28/textos/ef.gt13>> Acesso em: 4 out 2012.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. dos. Barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental: O papel dos laboratórios de aprendizagem. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 35., GT13, Porto de Galinhas, BA. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/35/textos/gt13>>. Acesso em: 10 mar 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BOAS, B. M. de F. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 29., GT13, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/textos/ef.gt13>>. Acesso em: 4 out 2012.

_____. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização. DF. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 32., GT13, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32/textos/ef.gt13>>. Acesso em: 4 out 2012.

_____. Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: Projeto envolvente e traz resultados a curto prazo. *Educação Teoria e Prática*, São Paulo, v. 20, n. 35, p. 39-56, jul-dez/2010. Disponível <[repositorio.unb.br/bitstream/ 10482/6318/1/ ARTIGO-ProjetoInterventivoBIADF. pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6318/1/ARTIGO-ProjetoInterventivoBIADF.pdf)> Acesso em 21 abr 2013.

APÊNDICE A – CARTA ÀS PARTICIPANTES

Universidade de Brasília
Curso: Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica
Cursista: Elenice Viana dos Santos

Ceilândia, 06 de dezembro de 2012.

Prezada professora do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA),

Por exigência de conclusão de curso estou realizando uma pesquisa sobre nossas práticas de Reagrupamento e Projeto interventivo e desde já agradeço a sua valiosa contribuição em manifestar por escrito suas reflexões avaliativas.

Por se tratar de um tema visceral na atual organização do trabalho pedagógico desta instituição, tenho convicção que a sua opinião muito ajudará na busca de soluções para os problemas que atualmente enfrentamos.

Devido ao cronograma apertado do curso necessito de sua devolutiva até o dia 11/12/2012.

Sabendo que o seu tempo é precioso, devido ao excesso de trabalho, ao cansaço de fim de ano e responsabilidade diante de uma classe de alunos, quero agradecer-lhe mais uma vez pela generosidade da partilha.

Elenice Viana

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Caso você tenha alguma observação sobre o PI e o RI realizados na EC64, algum fato a narrar sobre o tema, algo que observou, sentiu, percebeu que não tenha sido contemplado no questionário ou que ilustre algumas de suas repostas, será de fundamental importância o seu registro.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES

Em particular, a Escola Classe 64 de Ceilândia, apoiada na organização pedagógica descrita no PPP, planeja as versões coletivas do Reagrupamento Interclasse e Projeto Interventivo, a partir de um texto base, que trate do eixo temático da escola, como pano de fundo em todas as atividades propostas de leitura e escrita, diversificando apenas as exigências necessárias para o acolhimento e o rompimento dos níveis:

Pré-silábico

Silábico

Alfabéticos e alfabetizados que apresentem textos com muitos trechos ilegíveis

Alfabetizados que apresentem textos legíveis, mas não apresentam paragrafação.

Alfabetizados que apresentem textos legíveis, porém com ideias soltas e desconectadas.

1-Para cada nível, a escola já adotou algumas estruturas básicas de atividades, mudando apenas o campo semântico, a partir do texto base. Qual das estruturas de atividades você conhece bem e já elaborou para uso em sala de aula?

() Pré-silábico

() Silábico

() Alfabéticos e alfabetizados (que apresentem textos com muitos trechos ilegíveis)

() Alfabetizados que apresentem textos legíveis, mas não apresentam paragrafação.

() Alfabetizados que apresentem textos legíveis, (porém, sem pontuação e desconectadas.)

2-É objetivo do PPP da escola proporcionar formação continuada na própria escola. O que você tem aprendido ao participar das atividades propostas? (com os alunos, com outro professor, com a própria atividade,...)

3-Como você tem convivido com a realidade de ter em uma mesma turma alunos alfabetizados e não alfabetizados?

4-Quantos dias na semana serão necessários para manter uma rotina necessária ao cumprimento dos objetivos das estratégias sem interromper a rotina de sala de aula?

5-É possível uma rotina nos dois espaços (sala de aula e Projeto Interventivo - PI, e Reagrupamento Interclasse- RI coletivos)?

6-Há necessidade da realização do Projeto Interventivo e Reagrupamento, na modalidade coletiva, em todas as turmas da escola? Justifique sua resposta.

7-O que você percebe com a movimentação de estudantes e professoras nos dias de reagrupamento e projeto interventivo coletivos? Como você avalia essa troca? O professor que recebe seus alunos colabora com a aprendizagem deles? E você? Vê o aluno do outro professor como seu?

8-Como os seus alunos avaliam as mudanças de sala e professor?

9-Quanto à modalidade que só envolvem os professores da fase, a sua equipe tem conseguido realizar a estratégia de RI e PI? Quais as Potencialidades e dificuldades?

10- O RI tem sido possível acontecer. Quais são as potencialidades e fragilidades?

11-Em que outros momentos os alunos da sua turma foram atendidos como PI. Todas as oportunidades oferecidas foram suficientes?

12-As estratégias coletivas se incorporam em sua rotina em sala?

() Sim

() Não

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DISCENTES

1-Você gosta de participar do Projeto Interventivo e Reagrupamento

() sim

() não

2-Quais são os pontos positivos. O que deve continuar?

3- Quais são os pontos negativos. O que deve mudar?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pelo(a) pesquisador(a) **Elenice Viana dos Santos** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da entrevista e fornecida para a pesquisa **Projeto Interventivo e Reagrupamento**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Esclarecimentos a respeito da pesquisa:

- ☐ Justificativas e objetivos.
- ☐ Descrição do método utilizado e métodos alternativos existentes.
- ☐ Desconfortos e riscos associados.
- ☐ Benefícios esperados (para o voluntário e comunidade).
- ☐ Garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade da pesquisa.
- ☐ Participação voluntária e possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.
- ☐ Conduta para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- ☐ Recebimento de cópia deste termo.

Contatos:

Pesquisador(a) responsável: Elenice Viana dos Santos – eleniceviana@terra.com.br

APÊNDICE F – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, _____, RG n.º _____, matrícula SEEDF n.º _____, diretor da Escola Classe 64 de Ceilândia, sito à E/QNM19/17 – Ceilândia Sul DF –declaro ter sido informado pelo(a) pesquisador(a) **Elenice Viana dos Santos** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da pesquisa a ser feita com (anotar quem são os sujeitos da pesquisa) desta escola, cujo título é **O Projeto Interventivo e Reagrupamento**

Também estou ciente e autorizo (colocar o que está autorizado a fazer, por exemplo, observar reuniões pedagógicas, aulas, atividades dos alunos etc.), mediante a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou impresso, que omitirão todas as informações que permitam identificar quaisquer dos profissionais deste estabelecimento de ensino.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

ANEXO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS

Não alfabetizados
<p>Nível Pré-silábico</p> <p>Realismo nominal – a quantidade de letras de uma palavra depende do tamanho do objeto que ela representa.</p> <p>Pré-silábico 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrita com desenho, escrita figurativa. escreve com sinais gráficos e desenho <p>Pré-silábico 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • escreve sinais gráficos quaisquer de forma aleatória;
<p>Nível Silábico</p> <ul style="list-style-type: none"> • a cada sílaba oral corresponde um sinal gráfico • idéia de um número mínimo de letras para se constituir a palavra; • a força da relação pronúncia escrita pode fazer vencer esta complexidade das palavras monossílabas; • não se atenta necessariamente ao som das letras; • pode utilizar-se de qualquer sinal gráfico; • começa a esboçar certa ordem das letras, mas não com o rigor do alfabético.
<p>Nível Alfabético</p> <ul style="list-style-type: none"> • escreve dois sinais gráficos para cada sílaba oral; • há necessidade de distinguir basicamente algumas unidades lingüísticas, tais como: letras, sílabas, palavras e textos; • e ignorado a palavra como unidade separada nas frases e nos textos; • estar alfabético não significa estar alfabetizado•
Alfabetizados
<p>Nível Alfabetizado 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebe que cada vez que abrimos a boca para pronunciar parte de uma palavra, obrigatoriamente, se escreve uma consoante e uma vogal. Associa pelo menos 18 letras aos seus respectivos sons. <p>Nível Alfabetizado 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebe que a ordem "consoante-vogal" pode ser invertida; • Se dá conta de que a sílaba pode ter somente uma vogal ou até duas; • Nota que a sílaba pode ter duas ou mais letras (duas consoantes, juntas ou separadas por vogal). <p>Nível Alfabetizado 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além das descobertas anteriores admite nasalizações. <p>Nível Alfabetizado 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além das descobertas anteriores admite sílabas com letras mudas. Por exemplo: advogado.

Fonte: Grossi (2010). Organização Elenice dos Santos (2013)